



TITLE:

<研究論文>教科指導と人格形成 --  
城丸章夫の教育課程論の検討を通  
して --

AUTHOR(S):

徳島, 祐彌

---

CITATION:

徳島, 祐彌. <研究論文>教科指導と人格形成 -- 城丸章夫の教育課程論の  
検討を通して --. 教育方法の探究 2017, 20: 53-60

ISSUE DATE:

2017-04-30

URL:

<https://doi.org/10.14989/226095>

RIGHT:

許諾条件により本文は2018-05-01に公開

## 教科指導と人格形成

——城丸章夫の教育課程論の検討を通して——

徳島 祐彌

### 1. はじめに

本稿では、教科指導におけるアクティブ・ラーニングの手法と資質・能力の強調が孕む課題を明らかにするために、城丸章夫の教育課程論に着目する。

現在、中央教育審議会答申において「資質・能力の三つの柱」が提唱されるとともに、学習方法の方針として「アクティブ・ラーニング」が打ち出されている。2016年12月の答申では、アクティブ・ラーニングは「主体的・対話的で深い学び」<sup>1</sup>と規定されている。その趣旨には、キャリア形成の方向性と関連付けながら積極的に学びに取り組むこと、多様な表現や対話を通して学ぶこと、そして各教科等の知識を関連付けるなかで学びを深めることの3点が記されている。

昨今のアクティブ・ラーニングの流行は、高等教育の改革に端を発している。アクティブ・ラーニングを牽引する溝上慎一は、アクティブ・ラーニングを「一方向的な知識伝達型講義を聞くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習」であり「書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」<sup>2</sup>と定義する。この能動的な活動を強調するアクティブ・ラーニングには、「『教え育てる』ための受け皿として受動的な位置にあった『物言わぬ身体』を「他者と積極的にコミュニケーションする『アクティブ』な性格をもつもの」<sup>3</sup>へと転換するとの期待が込められている。

アクティブ・ラーニングの動向には、生徒が活動に終始する「活動主義」に陥るとの批判が早くから提出されていた。例えば、西岡加名恵は「知識（内容）と活動の乖離」への危惧を踏まえて「深く扱う知識を明確にしたうえで、それに対応する活動を位置づけること」<sup>4</sup>の重要性を説く。同様に、田中耕治は「アクティブ・ラーニングは活動主義になるという使い古された

批判」<sup>5</sup>が妥当しないように、教科内容との関連で用いる重要性を強調する。これらの指摘は、教科内容と切り離して学習活動を設定することが、授業の形骸化を生み出す危険性を指摘したものといえよう。

このような「活動主義」批判はあるものの、溝上は思考の「外化」や、多様な他者と一つの課題を追求する中での「公共圏コミュニケーション」<sup>6</sup>を重視するように、アクティブ・ラーニングは汎用的な能力の育成を目指す傾向にある。この点、アクティブ・ラーニングの流行は、資質・能力や21世紀型スキルなど〈新しい能力〉を重視する近年のコンピテンシー・ベースの教育改革と軌を一にしている。すなわち、各教科の内容論をやや不問に付しつつ、資質・能力育成のための活動それ自体に焦点が合わせられている。

この状況において、安彦忠彦は資質・能力が「人格」に大きく関わることを踏まえつつ、教育一般の目的である人格の形成とその基礎となる学力の形成とを区別したうえで、学校教育は主に後者を目指すべきであると主張した<sup>7</sup>。しかし、安彦の枠組みでは人格に学力が従属するものと捉えられ、教科学習がゆがめられる危険性があるとの指摘もある<sup>8</sup>。教科指導の目的や価値をめぐる課題は未だに残されているのである。

以上をまとめれば、能動的な活動と資質・能力の育成が強調される中で、あらためて教科指導の価値が問い直されているといえよう。この点を考察するために、本稿では城丸章夫の教育課程論に着目したい。なぜなら、城丸は教育の目的を人格形成に置きつつも、教科指導における人格形成の強調を批判し、人格形成に回収されない教科指導の固有性を論じたからである。この城丸の所論から、教科指導の価値をめぐる課題に対して示唆を得ることができるのではないかと。

岩垣攝は、城丸の教育課程論を検討し、教科と教科

外の二領域で教育課程を構想したこと、並びに教科指導において「見通しの組織化」や「授業での概括」を重視したことを指摘し、「授業を知的陶冶の場所として徹底することから、授業における訓育の問題は追求されなくてはならない」<sup>9</sup>とした。だが、先行研究では教育課程編成の原理となる人格と学力、行動と学習、認識と技能といった諸概念の規定や内的関係を明らかにしておらず、また教科指導の持つ固有の価値についても十分に整理されていない<sup>10</sup>。

そこで本稿では、城丸の教育課程論の諸概念を整理しつつ、教科指導に固有の価値について考察する。まず城丸による教育課程の領域を確認し、次に教育課程の諸概念を整理した上で、現状の動向に検討を加える。なお、本稿では城丸が教育課程を体系的に論じた1960年代から1970年代の文献を主な対象とする。

## 2. 城丸による教育課程の領域

城丸が提示した教育課程の領域は、子どもが学校で行う活動の性質から導出されている。城丸によれば、「学校において児童・生徒がおこなう活動を、その取りくみの対象によって、大きく分類すれば、生活者としての行動と学習とに分かれます」<sup>11</sup>とされる。「行動」とは学校の中で生活することであり、「学習」とは「知識や技能を教えること」である。城丸は、集団の「行動」を通した指導と、系統的な学習を区別し、それぞれ「教科外活動」と「教科指導」とした。「教科外活動」にはクラブ活動などの「児童・生徒がおこなう自治的活動」と、遠足など「教師が直接に組織し指導する活動」の大きく二つが含まれている。

城丸によれば、これら「教科指導」と「教科外活動」は学校が事前に計画するものであり「計画的指導」のカテゴリーに含まれる。一方で、集■での生活を営む学校では「予定もできず、順次的・系統的な指導も困難なもの」があるとされる。それらは「民主的交わりの指導」と「個人としての指導」に二分されており、前者は、「学校生活での、教師や友人との交わり方、接し方の指導」、後者は「個人的な困難・悩み・不安といったことに対する指導」などが該当する。これら二つの指導は「非計画的指導活動」とされ、「計画的指導」と区別して教育課程の領域を占めている。

これらの領域を整理して、城丸は図1に示す「学校

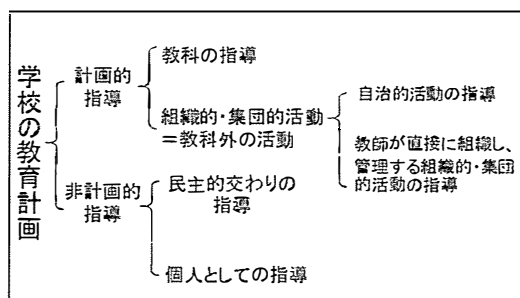


図1 学校の教育計画

の教育計画」の構造を示した<sup>12</sup>。まず、計画的な指導と非計画的な指導が区別され、さらにそれぞれ2つの領域に区別されている。この教育課程の領域は、計画的な指導のなかに「教科」と「教科外」の二領域で編成されているところに特徴がある。城丸は、「教科」と「教科外活動」ではない「第三の領域はありえません」と断言する。また、「教科と教科外諸活動とを分けるのは、陶冶と訓育との区別を根拠としているのではなくて、知識や技能を教えることと行動を指導することとの違いを直接の根拠とするもの」<sup>13</sup>と説明する。

このように、城丸の教育課程では「計画的指導」における「行動」と「学習」の違いが強調されており、その違いに従って「教科」の指導と「教科外」の指導が区別されている。では、城丸の「行動」概念、および「行動」と「学習」との関係やそれぞれの教育的な作用はどのように整理されるのだろうか。

## 3. 「行動」概念と「学習」概念

### (1) 人格の形成と「行動」

まず、城丸による学校教育の目的を確認しておこう。城丸によれば、子どもが学ばなければならないのは「人や物に働きかけるため」<sup>14</sup>であった。単に「あれこれを知る」だけでは不十分であり、「人である教師・父母・友人に働きかけること、物である自然や人工物、それから人間の特殊な産物である科学や文化〔中略〕に働きかける」ことが学校で保障されなければならないとされる。ここから、学校は人や物への働きかけが計画的に組織される点に意義があるという。

「人や物に働きかける」ために必要となる「人生のさまざまな事象に対する用意ある態勢」<sup>15</sup>を持つことが、城丸のいう「人格」の中核を担っている。城丸は、

「具体的人格ができていくことを形成と呼ぶ」とし、この「形成」は直接的には指導できないという点で「平行的形成」と言い換えられる。すなわち、城丸のいう「人格」は、知識や技能のように教師が個別に取り出して指導できるものではなく、ある活動の結果として主体の側に形成されるだけなのである。

そして、城丸によれば「人格」の形成は「行動と行動の条件との総体」<sup>16</sup>によって促される。「行動」とは「身体的なふるまい方」である動作や技能を含めた、「目的的行動であり、その目的を達成するための一連の動作の総体」<sup>17</sup>とされる。食事をとる、食器の後片付けをするといった日常生活での動作はすべて目的を含んでおり、動作の視点から見て「行動」に含まれる。そして、この「行動」とその「行動」がなされた環境との関係で、「人格」は形成されるという。

では、「行動」と「人格」の関係はどのように整理されているのか。城丸は「行動というものは全人としての働きであり、行動から受ける影響も全人としてのそれである」<sup>18</sup>とし、「行動」を「人格」が反映されたものとして捉えている。城丸によれば、「行動というものが、指先でボタンを押すという簡単な動作でさえも、全人格的発動としておこなわれているものであることに気づかないわけにはいかない」<sup>19</sup>のである。城丸にとっては、個別の技能を使うことも、「行動」しているという意味では「人格」が反映したものであり、すべての生活は「人格」的なものである。

「行動」が「人格」を反映する一方で、城丸は「行動は、行動した人間自身を教育する教育力＝自己形成力をもっている」<sup>20</sup>とし、「行動」を通して「人格」が形成されるとしている。とりわけ、「人格」の形成には周りの集団の反応が重要であるとされ、「人格とは、個人をとりまく社会的諸関係の全人としての反映の総体である」<sup>21</sup>とも言い換えられている。つまり、単に「行動」するときに「人格」が形成されるのではなく、主に集団のなかで「行動」した結果を自己が認識するときに、「人格」が形成されると論じている。

このように、城丸の「行動」概念は人間のすべての生活を動作の側面から切り取ったものであり、すべての日常的な動きも含まれている。城丸にとっては、一方ですべての「行動」とは「人格」の反映されたものであり、他方「人格」の形成は、「行動」の結果の反映

によって形成されるものとされていた。では、この「全人格的」とされる「行動」は、個々の身体的な技能とはどのように異なっているのだろうか。

## （２）技能と「行動」

城丸は、手法と技能を次のように説明する。すなわち、手法とは「個別のやり方のうちで、伝達可能であり、その有効性が確認されたもの」であり、技能とは「手法が個人によって習熟されたもの」<sup>22</sup>であると。また、技能は「目的を達成するための手段や道具とでもいべき性質をもっている」とされる。例えば、皿洗いのように、何か目的を達成するための「やること」に関して人々の間で分かち伝えられてきたものを、個人が習熟したものが技能と呼ばれる。

この技能は、一方で「行動のなかで繰り返して使用される部分動作」とされ、「行動」の要素とされている。ただし、城丸によれば、「行動」は「通常は複合された手法・技能を行使することによって目的を達成する」<sup>23</sup>とされる。だから、「単独の手法・技能の習得は、通常は、行動上のある可能性を増大したにとどまり」、「手法・技能の組合わせ能力」がなければ「行動」としては「発動されない」という。例えば、皿洗いの要素である食器を持つ、洗剤を出すといった技能を習得していることと、食後に皿を洗うという「行動」が実際にできることの間には、単なる量的な拡大ではなく、質的な差異があると想定されているのである。

この技能と「行動」の質的な差異は、それぞれが「学習」されるか「形成」されるかという相違へとつながる。城丸は、「技能は学習しなければならないものであり、行動のしかたは行動のなかで指導されなければならないもの」<sup>24</sup>と区別する。皿洗いの例で言えば、皿を洗うという食後の「行動」は、「洗剤を泡立てる」といった個々の技能の習得を通してできるようになるものではない。「行動」には「人格」が関係するため、その「行動」の生起は単に個々の技能の「学習」の成果に解消できないというのである。

先に見たように、城丸における技能とは目的を達成するための手段という性質を持っている。だが、技能は「Aの目的にもBの目的にも使用できる」という側面があり、その意味で「目的からは相対的に独立している」<sup>25</sup>ものである。そして、「相対的に独立している」

ということは、「それ自体を独立の学習対象とすることができる」とこと、「相互のあいだの関連を探し出して、その関連を追いながら順次的学習への道を設定することが可能」になるとする。城丸にとって、技能はそれ自体を学習の対象とできるものなのである。

このように、城丸における「技能」は、それ自体目的から独立して系統性を持つものと捉えられており、「学習」の対象となっている。一方で、「行動」は実際の行動のなかで学ぶことしかできず、活動を通して形成されるものとされている。だが、城丸の定義では、「学習」もまた個別の技能や動作によって成立するという点において、「行動」の一部に解消されてしまう。では、城丸における「行動」概念と、教科指導における「学習」概念はどのように区別されるのだろうか。

### (3) 「学習」概念と「学習行動」

城丸は、「個々の認識や技能を身につけること」を「学習」と呼び、「具体的人格ができていくこと」を「形成」と呼んで区別した。城丸によれば、「学習は原則的には人間のあらゆる行動に随伴しているもの」<sup>26</sup>であり、人間の「全人格的」な「行動」は、いずれも「学習」を伴っているものとされる。例えば、台所で茶碗を洗うという日常的な「行動」は、「油気のものは、ぬるま湯で洗うとよい」といった知識を思い出させるなどの形で、「学習」を促すのと説明している。

城丸は、「学習」と「形成」の相違を「学習は随伴的に成立し、形成は平行的に成立する」<sup>27</sup>点に求めている。例えば、鉛筆を小刀で削るという「行動」は、木材の性質を知ることや小刀の使い方に上達するという「学習」を「行動過程そのもののなかに不可避免的に内在」させている。一方で、削る「行動」によって「忍耐力を育てたり、恋人への愛情をつのらせたり」という「人格」が形成されている。小刀の使い方は直接的な指導の対象であるのに対し、忍耐力の育成は削る主体と環境に大きく左右されて形成される。

城丸は、「学習それ自体を目的とした行動」を、「行動」のなかでも「学習行動」と呼称して区別した。この「学習行動」は、「達成というものが、対象を加工したり、変化させたりする客体的な達成ではなくて、自分自身が変化をする主体的な達成を目ざしている」<sup>28</sup>点で、一般的な「行動」とは異なる。例えば、茶碗を

落として割ってしまったとしても、それが茶碗の性質を知ることになれば「学習行動」としては達成されたことになる。「行動」と「学習行動」の目指す変化の対象が異なる点が両者を区別する基準である。

城丸は、主体の変化を目指す「学習行動」について、「それ自体として学習することは、知識や技能それ自体の内的な脈絡連関に添って学ぶということ」<sup>29</sup>であるとその性質を指摘する。例えば、現代の金属加工労働として金属加工の技能を学習していたとしても、実際の加工で「金属加工労働そのものから自由になり、技能自体が持つ固有の法則性や文化的な価値を学習させるもの」となっていく。すなわち、生活の必要から「学習行動」の目的を選択しても、不可分に「知的内容を含みこんでくるところ」に、その性質を見ている。この「学習行動」の性質は、主体の目的から分離できない「行動」と、目的から相対的に独立している技能との相違と一致しており、技能が「学習」の対象となるのも「固有の法則性」を持つためである。

このように、城丸は対象物の変化を目指す「行動」に対して、主体の変化を目指す点で「学習行動」を区別した。そして、「思想と行動能力との統一されたものが人格」<sup>30</sup>であるとし、「学習行動」が「人格」の重要な部分である「思想」の形成に大きく寄与するとした。換言すれば、「学習行動」を主とし、「思想」を形成する領域として教科指導を構想したのである。では、教科指導の目的である「思想」の形成、ならびに教科の授業はどのように構想されていたのだろうか。

## 4. 教科指導と思想の形成

### (1) 真理・真実と思想の形成

城丸は、「人格」の骨格として、教科指導で形成される「思想」を位置づけていた。「思想」とは「既成のあれこれのイデオロギー」ではなく、「子どもの見方・考え方」<sup>31</sup>であり、「人間が生きていくための生きかた」でもある。城丸は、「人間が思想を必要とするのは、実践が思想を必要とするからである」<sup>32</sup>と説明する。曰く、「恋人の性質を全部知ってから結婚しようと思ったら、恋人が死ぬまで結婚できない」もので、「相手の本質的と思われる側面に大胆に依拠」して一歩踏み出す時に、「思想」が重要になるということである。

この「思想」の形成に大きく寄与するものとして教

科があり、教科は「認識や技能を系統的に形成することによって、世界観あるいは思想の要素となるもの」<sup>33</sup>であると説かれている。例として、「自然とは〇〇である」といった世界観を形成するために、科学の体系を系統的に指導することが挙げられる。

この「思想」を形成するために、教科に求められることは、「真理や真実のかたまり」であることであった。城丸は、「真理や真実を整理したものが学問である」とし、「教科とは学問の体系を教育的に排列しなおしたもの」<sup>34</sup>であるとする。言い換えれば、教科とは「学問の体系」であるべきであり、「科学や文化をそれ自体として学習させるために、科学や文化の■有の内的脈絡関連に従って過程として編成すべきもの」<sup>35</sup>としている。城丸は、「教科が真理・真実を教えるかどうかは、子どもの思想の形成にとってきわめて重大」<sup>36</sup>であるとし、生活の必要といった視点からではなく、科学や文化のもつ系統性によって組織し、「真理・真実」と子どもを触れさせることを重視している。

この「教科の真理や真実」は、「勤労大衆の歴史的な労働の成果と、生活向上への願いとが結晶」したもののという側面があり、「そのような意味で、民族の伝統や遺産と深く結びついている」<sup>37</sup>とされる。城丸にとって、科学や文化が発展してきた背景には生活の向上や「幸せ」への願いがあり、「真理や真実が持っている全人類的な生活向上の意義を除いては、考えることができない」とされる。すなわち、城丸にとっての「真理・真実」は、人類がより良い生活を目指す中で獲得されてきたものとされているのである。

「真理・真実」が生活向上を目指して得られてくる一方で、城丸は、学問が体系をなしていることは「認識対象が独自の関連を持って存在」し、かつ「一定の質を持った認識が他と区別して存在している」<sup>38</sup>ことを示しているという。例えば、栽培や飼育といった活動から生物学が一般化されていく過程は、生物学が「人々の幸福を求める諸活動に有効」であるという認識から発生している。一方で、「栽培や飼育という働きかけの全体ではなくてそのある側面が抽出される」ことによって、生活を離れた「認識対象が持つ独自の質」が生み出されると説明している。

このように、子どもが「思想」を形成するために必要な教科の条件として、城丸は「真理・真実のかたまり

り」であることを挙げた。それは、生活向上の願いのなかから生まれ、かつ独自の「認識対象の質」を持つ学問体系を指導することを意味していた。城丸によれば、学校が「真理・真実」を教えることは子どもが概括するうえで重要であり、「思想」を形成するためには教科における認識の概括が必要ということである。

## （２）認識の概括と〈思想性〉の形成

城丸は、「教科の授業」が「概括と、概括内部の矛盾によって、推進されるもの」<sup>39</sup>であり、「教科としての大きなねらい」である「思想」の形成につながる。概括とは「認識が概念・法則・原則として整理されること」であり、「新しいことを学ぶための推進力」と「認識方法や修得方法に対する自覚」<sup>40</sup>を内包しているとされる。例えば、「あめふり」と「あかちゃん」の「あ」が同じだと概括することで、「文字の学習への、積極的な、用意ある態度」を形成し、かつ文字の修得方法を学習することにもなるという。

城丸は、概括が「まだ十分には整理されていない認識や能力と共存しながら、全体としての事物観・社会観として、総合されていくことが必要」<sup>41</sup>であるとする。そして、「事物をなんらかの形で概括して把握すること」<sup>42</sup>は「思想性」の形成と呼ばれる。例えば、道路を歩く経験や車についての知識から「自動車を通る道は危険だ」と概括し、「自然や社会についての統一した見解」へと至ることは、「思想性」が形成されたことを示している。城丸は、系統的な教科指導で「概括」が行われ、子どもたちが世界観を築くことを、後に「教科の〈思想性〉」<sup>43</sup>の形成と呼称した。

この「思想性」は、「思想」とは区別されている。先に見たように、城丸のいう「思想」は「自然は〇〇だから、こういうように行動しよう」という主体の態度を含んでいる。それに加えて、「思想」は「概括したものが、こんどは新しく事物を把握するとき、それを分析したり総合したりするときの方法としても役立つような概括」<sup>44</sup>でなければならないとされる。すなわち、「思想」は単に「自然は〇〇というものだ」という見解である「思想性」がより一層高められ、新たな現象に出会ったときに、その現象を研究する方法論にまで踏み込むことが重要なのである。

このように、城丸は認識を概括することによって「思

想性」を形成し、世界を研究する方法論を含めた「思想」にまで高めることを教科指導の目的に置く。では、概括の対象となる「認識」、あるいは教科内容とは何を指しているのだろうか。

### （３）科学的認識と芸術的認識

城丸によれば、認識とは「対象の属性や諸側面・諸部分の関係を明らかにすることによって、人間が対象を動かし、変化させ、変革させることの可能性を明らかにするもの」<sup>45</sup>とされる。科学や文化についての概念を持ち、それらに働きかける見通しを持っていることが、認識として捉えられている。

この認識は「概念や法則による認識」と「形象による認識」の２つに分類されている。「概念や法則による認識」は「科学的認識」のことであり、事実を概括することによって学習される。「形象による認識」とは「芸術的認識」とされ、「見たまま、聞いたままではなくて、見たことや聞いたことを整理すること」<sup>46</sup>である。この「芸術的認識」もまた、「認識方法が教えることのできるものであり、個性や流派の相違にもかかわらず、共通する何ものかがある」とされる。

この認識について、城丸は「感情とか情緒とかいわれているものも、認識の一形式だということができる」<sup>47</sup>と説く。城丸によれば、例えばある子どもが動物の性質を知った後に、その動物を遊び相手と考えるように、感情・情緒は対象への認識が変わったことへの「主体の自己認識」としての性質を持つ。そのため、「感情や情緒の教育」は「知的認識ならびに主体の能力の形成に従属する」と認識の指導に含まれている。

また、城丸は「技能というものは、科学や文化が人間のわざに結晶したものだともいえる」<sup>48</sup>とし、認識と同じような概括が当てはまるとする。城丸は、技能の習得が中心となる体育においても、「これを教科として位置づけた場合には、やはり、認識という角度において教科としての存在権を要求せざるを得ない」<sup>49</sup>という。「体育指導の実際に即していえば、それが指導であるかぎり、子どもたちの法則的・形象的認識に強く訴えざるをえない」のであり、身体的な活動を対象とする独自性だけでは教科にならないと説く。

このように、教科指導として「概念や法則による認識」と「形象による認識」の指導に区別した城丸は、

これらを系統的に学習する中で「思想性」が形成されるとした。ただし、城丸には「行為や目的活動によって教科を区別」することが「真理や真実を破壊したり、歪めたりした」<sup>50</sup>という意識があった。「学習行動」もまた「行動」の一部であり、教科においても、「行動」を通した人格形成の作用が入り込み「思想性」の形成を阻害する危険性があるため、認識を軸として教科指導を構想しなければならないとした。

### （４）教科指導における要求・矛盾・集団

城丸は、「思想性」を形成する教科指導において、認識を深めるために３つのことを重視した。１つ目は、教科指導を通して要求を育てることである。先にも見たように、城丸にとって「真理・真実」は客観的に存在するものではなく、生活向上を求める人々の要求と結び付いているものであった。そのため、教科指導においても、子どもの要求を高めることが重視されたのである。城丸は「指導が持つ第一の特質は、誘い、やる気をおこさせること」<sup>51</sup>にあるとし「相手に拒否の自由、従わない自由を認めるもの」であって「集団が成員相互の関係ならびに成員としての行動を律すること」である「管理」とは異なるとする。

指導のために、城丸は「教授内容と現代の生活とのかかわりについての見とおしを与えること」<sup>52</sup>が重要とした。見とおしには「目的を達成するための方法・手順・道筋についての見とおし」と「達成目的あるいは達成行動がもつ価値についての見とおし」<sup>53</sup>がある。例えば、植物の呼吸が実験を通して検証できると示すことは前者の「見とおし」であり、植物の呼吸と農民が土を耕すことを関連させ、「現在の自己の生活」を意識させることは後者の「見とおし」である。

２つ目は、認識のなかに矛盾をはらんでいることである。城丸は、「教科は、たんなる科学の体系ではなく、「真理や真実に対する認識の方法と、認識への意欲とを内にはらんだもの」<sup>54</sup>とする。そのために、「一面的ではなく、矛盾をはらむものとして認識が与えられること」を重視する。例えば、「『悪人をつかまえる』だけではなく、『悪人でない人をつかまえる』可能性がある」といったように、「二つの側面を持っていることを知ることが、やがてより高次な認識に到達する力となる」<sup>55</sup>としている。教科内容を絶対的なものとして

指導するのではなく、さしあたっての認識であり、矛盾するような可能性があることを認識しておくことが、認識から要求へと向かうために重要なのである。

3 つ目は、集団での認識の高まりである。城丸は、「自己と異なる認識・思考方法をもつものを媒介として、学習を発展させる」ことは、「普遍的な真理・真実が、さまざまな個別的な具体を内にふくみながら普遍として成立つということ」<sup>56</sup>を可能にするとした。異なる認識を持っている他者との交わりを通して、個々の認識は具体的なものから概括されたものへと移行するだけでなく、「真理・真実」がどのように獲得されていくのかも学習されると考えたのである。城丸は、「学習の組織化」は、「ひとりひとりの子どもの持つ認識の矛盾に依拠しつつ、それらを集団の認識にまで発展させる道すじのなかで、矛盾を深化し、より高次の認識に到達させようとするもの」であるとした。

このように、城丸が「思想性」を形成する教科指導に求めたものは、要求を高めること、矛盾を孕んだ認識を与えること、および集団での認識にまで高めることであった。これらによって、確固たる「真理・真実」が「思想」となっていくとされた。

## 5. おわりに

本稿では、城丸章夫の教育課程論を検討した。城丸において「行動」は人格が反映されたものであり、人格は「行動」した結果を主体が把握することによって形成されるものである。「行動」のなかでも、主体の変化を目的としている点で、「学習行動」は区別される。ただし、城丸は「学習行動」においても「行動」の性質は保たれるとし、認識や技能は「学習行動」の結果を通して得られるという点を指摘していた。

「行動」を通して人格形成が為される一方で、城丸は「学習行動」が中心となる教科指導では「真理・真実」によって「思想」を形成することを目的とした。そのためには、「学習」もまた「行動」であることを踏まえつつ、要求との結びつき、矛盾を孕んだ認識・集団における認識の概括を重視した。

以上の城丸の議論を踏まえて、教科指導をめぐる二重の問題を指摘できよう。1 つ目は、学校での「行動」を通じた指導は不可分に人格形成を伴うものの、そこに教科指導で培った「思想性」——とその先にある「思

想」——がなければ、認識に裏打ちされた要求を持たない、いわば社会適応的な人格形成にとどまることである。この指摘は、教科・領域を横断して資質・能力の育成を目指す動向に対して、教科固有の訓育へのアプローチを再考する必要性を示している。

2 つ目は、「思想性」を形成するための教科において、活動をベースとした授業展開では、系統性や認識をゆがめる危険性があるということである。城丸は、教科での「学習」においても「学習行動」として「行動」による形成の作用が入ることを踏まえつつ、技能を中心とする体育を含めて、認識につながる教科指導のあり方を説いた。この点は、アクティブ・ラーニングの動向に対して、教科学習のプロセス自体の質を問い直し、真理・真実の追求につながる形で活動を計画する必要性を示しているといえよう。

城丸の教育課程論から見出された2つの論点は、現在の動向を分析するうえで重要な課題である。ただし、城丸が教科指導を「学習行動」として対象を変化させる「行動」と区別した点は、1990年代以降に台頭してきた文化への参加論や「真正の学習」論の展開を踏まえつつ、現状の学校の役割との関連で検討する必要がある<sup>57</sup>。これらの考察を今後の課題としたい。

(本研究は、JSPS 科研費 16J10897 の助成を受けたものです。)

## 註

<sup>1</sup> 文部科学省「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」p.49[[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf)]（2017/3/24確認）。

<sup>2</sup> 溝上慎一『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂、2014年、p.7。

<sup>3</sup> 山本敦久「序論」山本敦久編著『身体と教養』ナカニシヤ、2016年、p.i。

<sup>4</sup> 西岡加名恵『教科と総合学習のカリキュラム設計』図書文化、2016年、p.76。

<sup>5</sup> 田中耕治「教育評価論からみたアクティブ・ラーニング」日本教育方法学会編『アクティブ・ラーニングの教育方法学的検討』図書文化、2016年、p.119。



- 6 溝上慎一、同上書、p.52。
- 7 安彦忠彦『「コンピテンシー・ベース」を超える授業づくり』図書文化社、2014年、pp.136-157。
- 8 石井英真「安彦忠彦著『「コンピテンシー・ベース」を超える授業づくり——人格形成を見すえた能力育成を目指して』『教育方法学研究』41巻、2015年、p.74。
- 9 岩垣攝「学校教育の構造と教育的指導と授業における訓育」城丸章夫著作集編集委員会編『城丸章夫著作集』第8巻、青木書店、1992年、p.295。
- 10 その他、城丸の学習指導要領の分析、生活指導論、部活動論体育理論の先行研究は以下を参照。子安潤『反・教育入門〔改訂版〕』白澤社、2009年。船越勝「生活指導における『交わり』概念の構造」『生活指導研究』7号、1990年、pp.138-152。宇納直矢「部活動の持つ教育的機能」京都大学教育学部卒業論文、2017年。神谷拓「城丸章夫の運動部活動論」『生活指導研究』25号、2008年、pp.71-94。中澤篤史『運動部活動の戦後と現在』青弓社、2014年。友添秀則『体育の人間形成論』大修館書店、2009、pp.146-153。森川貞夫「城丸章夫の『民主体育』論」中村敏雄編『戦後体育実践論』第1巻、創文企画、1997年、pp.197-205。
- 11 城丸章夫『やさしい教育学』あゆみ出版、1978年、p.189。
- 12 同上書、p.200。
- 13 同上書、p.202。
- 14 城丸章夫「教育実践のつかみ方」城丸章夫編著『総論 新しい教育技術』日本標準、1977年、p.25。
- 15 城丸章夫「教科と実生活の結合」『教科内容・教育方法の現代化』明治図書、1966年、p.195。
- 16 城丸章夫「教科外諸活動の教育的位置と展望」『講座 日本の教育』第6巻、新日本出版社、1976年、p.373。
- 17 『やさしい教育学』、p.191。
- 18 城丸章夫『体育と人格形成』青木書店、1980年、p.79。
- 19 「教科外諸活動の教育的位置と展望」、p.369。
- 20 城丸章夫「生活指導の目的」全国生活指導研究会編『学級集団づくり入門 第二版』明治図書、1971年、p.34。
- 21 「教科外諸活動の教育的位置と展望」、p.374。
- 22 『体育と人格形成』、pp.77-78。
- 23 同上書、p.78。
- 24 『やさしい教育学』、p.191。
- 25 『体育と人格形成』、p.76。
- 26 『やさしい教育学』、p.190。
- 27 「教科外諸活動の教育的位置と展望」、p.372。
- 28 『やさしい教育学』、p.190。
- 29 同上書、p.192。
- 30 「生活指導の目的」、p.25。
- 31 城丸章夫「生活指導と価値観の形成」『生活指導』101号、明治図書、1967年、p.9。
- 32 同上論文、p.10。
- 33 城丸章夫「低学年の教科と授業について」『教科経営の創造 小学1年』国土社、1969年、p.17。
- 34 城丸章夫『集団主義と教科外活動』明治図書、1962年、p.100。
- 35 「教育実践のつかみ方」、p.30。
- 36 「低学年の教科と授業について」、p.17。
- 37 『集団主義と教科外活動』、p.105。
- 38 同上書、p.100。
- 39 「低学年の教科と授業について」、p.11。
- 40 同上論文、p.9。
- 41 同上論文、pp.9-10。
- 42 「生活指導と価値観の形成」、p.9。
- 43 城丸章夫著作集編集委員会編『城丸章夫著作集』第3巻、青木書店、p.63。（原典に同用語は見当たらない。）
- 44 「生活指導と価値観の形成」、p.9。
- 45 同上論文、p.10。
- 46 城丸章夫「教科・教材についての若干の覚書」『千葉大学教育学部研究紀要』特集号、1964年、p.8。
- 47 城丸章夫「教育的指導とはなにか」城丸章夫編『新しい教育技術 総論』日本標準、1977年、p.89。
- 48 『やさしい教育学』、p.218。
- 49 『集団主義と教科外活動』、p.109。
- 50 同上書、p.110。
- 51 「教育的指導とはなにか」、p.59。
- 52 「教育実践のつかみかた」、p.30
- 53 「教育的指導とはなにか」、pp.62-63。
- 54 『集団主義と教科外活動』、p.105。
- 55 同上書、p.98。
- 56 城丸章夫「現代の学校の役割と民主主義」『国民教育』25号、1975年、p.26。
- 57 稲垣佳世子他『授業と学習の転換（岩波講座現代の教育）』3巻、岩波書店、1998年など。

（日本学術振興会特別研究員・博士後期課程）